

UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN PREVENCIÓN DEL BULLYING

Carrera de Psicopedagogía.

BLOQUE A: PRÁCTICAS ORIENTADORAS

B.1. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PLAN DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Introducción.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2. DESTINATARIOS.

3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

4. CONTENIDOS.

5. METODOLOGÍA.

6. Toma de decisiones sobre la mejora y continuidad del programa.

7. BIBLIOGRAFÍA.

BLOQUE A: PRÁCTICAS ORIENTADORAS

B.1. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PLAN DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Introducción.

Creo necesario comenzar con una breve introducción donde se indiquen las líneas generales de lo que detallo a continuación.

El programa de intervención que he llevado a cabo se centra en que los alumnos y profesores del Instituto conozcan de la existencia del acoso entre iguales y tengan un contacto con la prevención que dicho problema tiene en el ámbito académico.

He diseñado el programa siguiendo las directrices de mi tutora de prácticas, como debe ser desde el punto de vista de nuestra formación académica y de profesionales en psicopedagogía, y cuenta con una parte práctica que he llevado a cabo con la orientadora del centro, que consistió en charlas informativas sobre la prevención del Bullying, la toma de contacto con los jóvenes y profesores, elaboración y contestación de un cuestionario y la valoración de los resultados de los mismos.

Entiendo que al encontrarme en periodo de prácticas, y dado el volumen de trabajo que tenía la orientadora del centro, la parte de análisis de datos se hace desde la interpretación de una persona que se encuentra aprendiendo, o sea, que son datos analizados bajo el criterio de alguien a la que le faltan datos para que dicho análisis sea exhaustivo, y pueda ser generalizable o tenga la suficiente validez.

Considero de vital importancia proporcionar directrices para una mejora del mismo, que detallo en la última parte, que no ha podido ser puesto en marcha por la duración de las prácticas, en sí misma, y por que los orientadores de los centros no se plantean nuestro trabajo con la importancia que se les da en la facultad, puesto que la planificación de su trabajo se ha realizado con anterioridad a nuestra presencia en las aulas.

Los problemas de convivencia en los centros escolares es uno de los temas que actualmente se encuentran en el candelero. A diario encontramos noticias relacionadas con este tema, agresiones verbales o físicas entre estudiantes, de los estudiantes hacia los profesores, destrozo de las instalaciones.

En las aulas cada vez es más difícil mantener momentos de silencio, en donde los estudiantes y profesores puedan trabajar prestando la atención que requiere el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. Las aulas, los centros escolares son el reflejo de la sociedad en la que vivimos, la violencia se traslada a ellos, lo efímero, la inmediatez, el rápido devenir de los acontecimientos.

Es difícil determinar cuales son los factores de riesgo relativos a los problemas de convivencia y tendríamos que estudiar cada contexto en donde se producen los conflictos para dar una explicación certera de ellos.

La escuela es muy compleja en su conjunto y tendríamos que considerar factores sociales, del sistema educativo, de la propia escuela como institución, de las aulas y espacios educativos, los agentes educativos padres y profesores y los propios estudiantes.

Se puede hablar de:

- Ambiente que se crea en el aula a partir de las interacciones que se producen entre los diversos agentes educativos. Metodología y estilo de enseñanza incluidos, así como las características del espacio.
- La falta de sintonía entre sociedad y escuela. Los mensajes contradictorios. No se pueden aplicar soluciones en la escuela para la solución de conflictos cuando en la sociedad en la que esta está inmersa se adoptan posiciones de agresividad y violencia.
- Las características propias del sistema educativo que genera por sí mismo un elevado nivel de presión, imposición y violencia aunque sea simbólica sobre los escolares, que se manifiesta en la asistencia obligatoria, cumplimiento de tareas, convivencia forzada con los compañeros no elegidos.
- El elevado nivel de permisividad por parte de la sociedad y la familia en relación con las actitudes y comportamientos de los jóvenes debilitando la capacidad de los jóvenes a sumir *orden escolar*.
- Las altas cotas de bienestar y de acceso al consumo no favorece la cultura del esfuerzo, que solo se rentabiliza a largo plazo y sobre el que se asienta el sistema escolar.
- la pérdida de valores como el respeto a los demás, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad entre las personas.
- Los problemas de convivencia no se pueden plantear en los centros en términos aislados, han de considerarse la convivencia del centro y su consolidación en el plan previsto. Debe tenerse en cuenta la organización social del aula en el sentido de la participación y no de la pasividad del alumnado, sea su trabajo individual o en grupo, empleo de estrategia de motivación y metodología que la favorezca, dialogo, colaboración, teniendo siempre en cuenta el clima del aula.

Por todas estas razones creo que se justifica un programa de prevención de violencia, en este caso centrada en el acoso entre iguales principalmente, pero que podría haber sido enfocado desde cualquier otro punto de partida.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Puede resultar extraño comenzar la Fundamentación teórica con una cita de un autor, teniendo en cuenta, el gran número de ellos a los que tendré que aludir a lo largo de la misma, sin embargo, parece esclarecedor que Núñez (1999) apunte: desde la sociedad en proceso de modernización y democratización, se demanda, no solo mejor educación, sino otra educación.

El sistema escolar que comienza su proceso de transformación ya que un nuevo tipo de sociedad se está construyendo, ayudada por las migraciones, nuevas culturas que han de integrarse y respetarse, nos lleva a pensar, desde el punto de vista educativo que esta transformación, como digo, no está exenta de conflictos. Más que enseñanzas, o adquisición mecánica de conocimientos contextualizados, hay que preparar para la vida, capacitar para la vida que demande el mundo laboral, implica una reforma educativa en profundidad, como señala Mineduc (1999), reforma en la que todos estamos implicados y donde los profesores son la base inicial de todo.

Una de las dimensiones de la concepción pedagógica que nos lleva a formar a los jóvenes de manera integral, desarrollo fundamentalmente en su aspecto humano, una de las dimensiones, como digo, es la convivencia.

Delors (1996), señala que *demasiado a menudo la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad, ¿puede ser posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos y solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, sus culturas y especialidades?*

El concepto de Bullying es relativamente reciente, hoy se buscan alternativas desde distintos sectores sociales que mejoren las relaciones entre las personas, aúnen las oportunidades para conseguir una convivencia pacífica, que lleve a erradicar el posible efecto del mismo, sus nefastas consecuencias, en cualquier ámbito social pero especialmente en las aulas.

Suárez (1999), en su libro Mediación .Conderación de disputas, comunicación y técnicas, nos describe que la visión tradicional del conflicto era presencia del caos, que se solucionaba negociando un acuerdo entre las partes– como metas– y el rol del mediador era neutral. Sara Cobb (1996), dice que la visión del conflicto implica re–interpretación del caos, que la meta es fomentar la reflexión de las partes y que el papel del mediador es *desneutralidad* o sea, *desconstrucción* de la disputa, neutralidad en la negociación. Como puede apreciarse, aunque el conflicto ha estado presente en las aulas o en sus inmediateces, no es menos cierto que el modo de afrontarlo ha sido distinto según lo enfoquemos de un modo u otro, de ahí la importancia de crear una conciencia entre todos los implicados en el centro, y sus contextos, para prevenir, informar y canalizar los efectos del Bullying, hasta que este deje de producirse.

Debilitada la institución socializadora básica de nuestra sociedad, la globalización económica, la transformación cultural que está produciéndose, importa la relación entre las personas, aumente la instancia de socialización y pueden producirse efectos no deseados como al que aludo.

En un estudio realizado en Chile en 1998 se apunta:

- jóvenes como víctimas del orden micro ambiental (condiciones socioeconómicas de las familias).
- jóvenes considerados desviados sociales y/o patológicos (que necesitan rehabilitación).
- jóvenes portadores de proyectos sociales que construyen futuro.

La homogenización de los alumnos alerta contra la diversidad y el pluralismo cultural. La construcción del conocimiento requiere de una autonomía del alumno que tensione los procedimientos punitivos. La mirada del

profesor hacia el caos y el orden en las aulas debe adquirir un nuevo enfoque, ellos deben conocer de la existencia del problema Bullying, pero también reinterpretarse los roles.

La violencia entre jóvenes que representa una nueva perspectiva cultura tiene tanto de una realidad, es espejo de nuestras relaciones sociales sistémicas, como consecuencia de esto, forma parte de nuestra biografía de experiencias de vida. La autoridad refleja la imagen psicosocial que asignamos al ejercicio del poder por parte de alguien.

Brofenbrenner (1987), indica que el desarrollo humano consiste en la apropiación permanente de las capacidades de comprensión y acción de su organismo en desarrollo y entorno psico-socio-ambiental de la cual forma parte. Se trata de una perspectiva ecológica e interactiva que implica la presencia de microsistemas (sala de clase, relaciones familiares) relacionadas a su vez con otras más complejas tales como centro educativo, organizaciones de la comunidad.

Lederach (1990) habla de la estructura y dinámica del conflicto y dice que las personas involucradas han de responder a quienes somos, qué personas están implicadas directamente en este conflicto. Quiénes son los afectados, quienes tienen intereses en el mismo en cuestión.

Siguiendo la línea ecológica, me parece importante mencionar la investigación desde la perspectiva sociológica fundada y el problema se plantea a partir de ciertas premisas que nos llevan a ver cómo ha sido abordado el fenómeno de la violencia escolar, la llamada psicología social en su vertiente ecológica.

- Entender la violencia como vínculo social particular, no solo como resultado de un impulso biológico-motivacional del individuo.
- Tomar el centro como unidad emergente de análisis.
- Entender el centro como un sistema cuyas condiciones de operación son distintas que las de su entorno. La escuela recibe la influencia del entorno y responde a ella.
- Abordar desde su función socializadora específica, transmisión entre socialización familiar o primaria, y las oportunidades de inclusión del individuo en la sociedad funcionalmente.

La condición social de la violencia, llamada en términos sociológicos por Marcell Gauss, *Círculo de reciprocidad* esto suponer que el establecimiento del vínculo u obligación socialmente específico supone la presencia de tres momentos complementarios:

- Entrega o demostración de un valor social entre las partes.

2.-3.- La aceptación de la asimetría por parte del otro y su inversión posible por medio de una retribución desde la contraparte.

A esto se le llama círculo sucesiva de *agregación de valor social*, el vínculo permanece mientras las condiciones de reciprocidad sean respetadas por ambas partes.

Desde este razonamiento, la violencia aparece como un modo privilegiado de interrupción del círculo de reciprocidad, el vínculo se expresa violentamente y se convierte en imposición, acatamiento y sumisión. La violencia se plantea como relación social que inicia unos procesos de victimización, que ocurre en la distinción víctima-agresión. Es víctima por el abuso de poder que se ejerce sobre él, y se da por subyugación del otro.

Partiendo de esta condición social de la violencia, la víctima se da como acontecimiento aislado, que genera expectativas de repetición intervivencial. El Defensor del Pueblo español, *Violencia escolar: maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*.

Pero se exige una demostración de poder más abusivo para que haya víctima-agresor, que aumentan las

diferencias de poder y que se manifiesta en el interior de un círculo de violencia.

En el centro moderno y obligatorio y sus problemas de disciplina observamos que hoy existen asignaciones para determinados hechos considerados violentos, que no se consideraban hace 25 años. Es como si hasta hace poco tiempo el fenómeno violento escolar no se hubiera visto, sin recordar las manifestaciones violentas que ejercían los profesores hasta hace 30 años.

La complejidad del orden social, que parece escapar a capacidades racionales de planificación y control, nos llevó a la novedad de la semántica sobre violencia escolar y la preocupación por comprenderla.

En la que respecta a la función socializadora de la escuela moderna y las formas de violencia escolar aisladas, está unido a la sociedad misma, Debarbiems 1999. Si nos decantamos por teorías sociológicas que describen la escuela como proceso de socialización secundario como lo ve Luckmann (2000), procesos de transición entre la socialización familiar y las oportunidades de inclusión en la sociedad funcional en la familia, la persona joven se va integrando a la vida social primero sin problemas y prácticamente de manera continua, en la medida en que va ampliando su radio de acción, su círculo de contactos.

Luckmann (2000) en su libro el sistema educativo 2002 en este supuesto todos los alumnos inicialmente se encuentran en las mismas condiciones unos respecto de otros, y se puede aplicar una enseñanza estandarizada. Pero en cuanto se empieza a establecer diferencias de discriminación interna, la sociedad exige una certificación de cada alumno en función de su rendimiento la escuela enfatiza su dimensión discriminadora y no compensa las consecuencias de los procesos sucesivos de diferenciación interna, y se corre el riesgo de constituirse en una instancia capaz de generar expectativas reales de discriminación.

Apunta Luckmann que es esta característica la que establece condiciones favorables que el desarrollo de la ciencia social ha conceptual como *violencia sistémica* llevada a cabo mediante una progresión de supuesto que permite que los responsables de la escuela estratifiquen a sus alumnos pedagógicamente, los excluyen y castigan, impidiendo el aprendizaje y favoreciendo un clima de violencia, aprendizaje social, por supuesto.

Además de las condiciones sistémicas pueden darse situaciones y procesos deliberados de victimización que se reconocen sin demasiada dificultad. La escuela los señala como acontecimientos explícitamente violentos, indicando al culpable y sometiéndolo a sanción. Pero hasta qué punto pueden darse procesos de victimización más amplios que han permanecido ocultos.

El centro se enfrenta a situaciones cada vez más complejas, Olweus (1970) institución donde las haya dentro del tema que nos ocupa, digo que la victimización escolar más estudiada en los últimos 20 años en EEUU y Europa es el Bullying, que hasta el momento parecía mantenerse oculto, entre profesores y autoridades escolares. Hoy se pretende realizar diagnósticos acertados y a tiempo junto a programas de intervención a partir de este diagnóstico.

Me parece imprescindible aludir al movimiento Safe Schooll que ha desarrollado a nivel teórico importantes principios y metodología. En 1997 se crea la *iniciativa de violencia* escolar por parte del Council of Europe con proyección multidireccional e involucrando a las escuelas, sus alumnos y familias para promover conductas prosociales.

Llegado a este punto, es interesante retomar el concepto de ecología humana en el centro y en el aula, como marco ambiental de espacio tiempo de comunicación. El centro aparece como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel y forman una estructura social en sí misma. Pérez Gómez (1992) aún concediendo gran importancia a las relaciones profesor-alumno, estamos lejos de considerar que este sea el único tipo de relaciones determinantes de la educación formal. Los problemas sociales afectivos y emocionales se desarrollan a la vez que los meramente académicos, como impartir conocimientos, y se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, teniendo en cuenta el factor ambiental.

Aquí tendría que retomar la idea de microsistema de los iguales, las relaciones que estos establecen, lo que es llamado grupo de referencia para generar claves simbólicas con las que se compara el propio comportamiento.

El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes por ser un grupo socialmente relevante y por que crea una microcultura que conlleva valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente.

El adolescente procura parecer un ser socialmente integrado y evitar ser señalado como alguien aislado. Pero será el grupo quien imponga sus normas aunque sean contrarias a la conducta del sujeto en cuestión. El conflicto originado se inclina a favor del grupo, y es aquí donde pueden surgir problemas de dependencia, sumisión o inseguridad frente a los demás. Ortega 2002.

El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención. El conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas puede cursar con agresividad, cuando fallan en alguna medida, instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse. Si desde la perspectiva ecológica el conflicto es un proceso natural que se desencadena dentro de un sistema de relaciones en las que se dan confrontaciones de intereses, entendemos que los procesos psicológicos tienen dos grandes raíces biológica, sociocultural y ambas son producto de colisiones con los otros, aunque por supuesto, ninguna de las dos justifican la violencia.

En el escenario afectivo donde se producen las relaciones entre escolares Ortega y Mora (1996), dicen que es donde se producen sistemas de comunicación y ejecución del poder. Estos autores consideran que las claves simbólicas que aporta la cultura, con los procesos concretos de actividad y comunicación, en los que participan los protagonistas, pueden encontrarse las respuestas a por qué brota la violencia entre los iguales y cómo permanece dentro del grupo de compañeros el maltrato, la intimidación y el abuso que se impone y es tan resistible al cambio.

Los iguales se definen como aquellas personas que están en posición social semejante, lo saben o asumen implícitamente, y desarrollan simetrías respecto de algunos, simetría social respecto de los miembros del grupo.

La ley no escrita de los iguales es la mencionada anteriormente *reciprocidad* que es aprendida (reciprocidad social) desde muy pequeños. Dominar el principio de reciprocidad no es solo una cuestión de capacidad cognitiva, es sobre todo, de habilidad social. Lo cierto es que la vida de los jóvenes está plagada de incumplimientos de la ley de reciprocidad con sus iguales, consecuencia desde la inmadurez cognitiva a las diferentes capacidades sociales para mantener el punto de vista, arriesgándose a perder amigo o favores.

Los alumnos permanecen agrupados y conviviendo en los escenarios del centro, van construyendo en grupo de iguales y dándose sus propios sistemas de normas, convenciones, construyendo poco a poco la subcultura de los compañeros, necesaria y útil para el desarrollo de todas las dimensiones y así se socializan.

Hay una gran variedad de roles en el grupo, el tipo de comunicación y valores a desarrollar favorece unos determinados procesos de aprendizaje social. Este aprendizaje social tiene lugar dentro de los microsistemas de iguales y los comportamientos que en ellos se generan, se consideran por sus miembros como propios. Uno de los modelos que se aprende en el ámbito de los iguales es el esquema dominio-sumisión. Se trata de un matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y ha de ser explorado, ya que los participantes pueden utilizarlo para sometimiento en la relación, como poder social y control de una persona sobre otra.

El fenómeno de la violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares, trasciende el hecho aislado y esporádico y se convierte en un problema escolar de gran importancia, ya que afecta a las estructuras

sociales sobre las que se desarrolla todo el proceso. La agresividad que puede ser compartida ya que se origina como necesidad de ambos contendientes, aunque la violencia implique un abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos.

El concepto de violencia está también sometido a los valores y costumbres socializadoras. La interdependencia entre los problemas de disciplina y los de violencia entre iguales existe, pero no es directa. Ortega 2002 dice que junto al clima social de normas claras, democráticas elegidas y asumidas por todos, es de esperar que aparezcan menos números de problemas de violencia de este tipo.

El tránsito de una disciplina autoritaria a un estilo democrático y participativo, puede crear conflictos puntuales como consecuencia de la falta de modelo, pero con toda probabilidad se generará un nuevo modelo de convivencia que excluya la violencia y el abuso, si se opta por este último desde el estatus del profesor o la familia.

Aunque ha de quedar clara la diferencia entre abuso y disciplina. El primero es una agresión contra la persona que ataca a lo más profundo de la personalidad y su desarrollo social, y la disciplina ha de entenderla como un comportamiento que va contra las normas.

Para finalizar la fundamentación teórica es imprescindible hablar de los implicados en el Bullying: víctimas, agresores y espectadores.

La violencia se centra en malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, es un fenómeno social y psicológico.

En el contexto de las relaciones entre iguales puede aparecer diversos tipos de enfermedades psicosociales, algunas de las cuales llegan a tener repercusión considerable en el desarrollo de los niños que se van afectados por ellas. Cuando digo enfermedades me estoy refiriendo a la aparición del abuso y la prepotencia en el conjunto de convenciones que surgen espontáneamente entre los grupos.

El rígido esquema de dominio sumisión que adopta el mercado social en ocasiones, dentro de los grupos escolares, se caracteriza por que una persona es dominante y otra *debe* someterse, es dominada. A este tipo de vinculación social es lo que llamamos maltrato. Olweus (1993) lo describe como *un comportamiento prolongado de insulto verbal, retraso social, intimidación psicológica/agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma en víctima de sus compañeros.*

Características del Bullying.

Hay una serie de aspectos que lo caracterizan y que se han venido señalando a lo largo de las investigaciones (Avilés 2002).

- Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un grupo o agresor.
- Debe existir una desigualdad de poder –desequilibrio de fuerza– entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- La acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un periodo largo de un periodo largo de tiempo y de forma recurrente. Olweus (1998) indica *de forma repetida en el tiempo*. La agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder, es decir, ser blanco de futuros ataques.

El objetivo de la intimidación suele ser en un solo alumno, aunque también pueden ser varios pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos, nunca se intimida a un grupo.

Tipos de Bullying.

El Bullying puede tomar varias formas: maltrato físico, como las diversas formas de agresión, ataques a la propiedad, abuso sexuales, intimidaciones y vejaciones, maltrato verbal, peleas, contestar con insultos, hacer comentarios racistas, maltrato social y humillaciones que pretenden la exclusión y el aislamiento del grupo.

Según Gunter (1998), estos tipos de maltrato presentan un porcentaje diferencial por su ocurrencia entre los cuales esta el abuso verbal y acoso, comentarios sobre apariencia física, agresión social, física o daño real o amenaza contra sus pertenencias.

Descripción de los sujetos.

Los perfiles psicosociales de los participantes del fenómeno Bullying se definen a partir de las investigaciones realizadas por Dake, Olweus, entre otros autores.

Estos perfiles se dividen en agresores, víctimas y espectadores.

Agresores.

En diferentes estudios se señala como principal agresor a los varones Olweus (1998), Ortega (1994), otros estudios señalan a las mujeres como protagonistas de estos actos que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones de forma sutil y poco evidente.

Olweus (1998) señala al agresor con temperamento agresivo e impulsivo y con diferencias en las habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Le atribuye falta de empatía al sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad, evidenciándose una falta de control de su ira, interpretando sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona.

En este sentido son jóvenes que están en cursos en donde son los mayores por haber repetido. Para Cerezo (1999), su integración escolar es mucho menor.

Olweus (1998) reconoce dos perfiles de agresores: el/la activo que arremete personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y el/la social indirecto que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes. Además de estos prototipos se identifican otro grupo de personas que participan pero no actúan en la agresión, los cuales se denominan agresores pasivos.

Víctimas.

En cuanto a la víctima Mooij (1998) señala que rasgos frecuentes en estas son las que suelen ser sujetos fáciles reconocidos como víctimas y menos apreciados.

El papel de víctima se comparte igualmente entre ambos sexos aunque muchas investigaciones dicen que hay más varones implicados Defensor del pueblo (1999). Olweus (1993) dice que la agresión intimidatoria entre mujeres se ha estudiado muy poco.

Para Olweus, hay ciertos signos visibles que el agresor elegirá para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de otros estudiantes. Serían rasgos como las gafas, el color de la piel o el pelo y las dificultades en el

habla, por ejemplo. Sin embargo, considera que los rasgos externos no pueden ser considerados como causa directa de la agresión, ni el estatus de la víctima. El agresor/a una vez elegida la víctima identificará estos rasgos diferenciadores.

Existen dos prototipos de víctimas: la activa o provocativa, que suele exhibir sus propios rasgos característicos, combinando un modelo de ansiedad y de reacciones agresivas, la cual es utilizada por el agresor para excusar su propia conducta. La víctima provocativa suelen actuar como agresor mostrándose violentos y desafiantes. Suelen ser alumnos que tienden a comportarse con tensión. A veces suelen ser tildados de hiperactivos y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de compañeros.

Según el Informe del Defensor del Pueblo (1999), tanto los adultos como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte de los compañeros que conocen el problema, aunque no sean los protagonistas de este, lo que hace pensar que estos actos se producen bajo el conocimiento de un número importante de observadores.

Espectadores.

La violencia entre iguales se ve favorecida por el aislamiento en el que se desenvuelve el propio sistema de compañeros, y tiene en la tolerancia del entorno inmediato un factor añadido que aumenta el riesgo de daño psicológico. Son espectadores todos los que, conociendo el problema, permiten que estas conductas se repitan y se den continuamente, sin impedirlo.

Las víctimas que viven todo el proceso en forma de temor, si se encuentran sin recursos para salir de esta situación, terminan aprendiendo que la única forma de sobrevivir es convertirse a su vez en violentos y desarrollan actitudes maltratadoras hacia los otros. Los violentos, ante la indefensión de la víctima, refuerzan sus actitudes abusadoras y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales.

Los espectadores valoran el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente (Ortega 2002) lo que nos lleva a pensar que esta relación daña y llena de miedo a los jóvenes, aunque no se vean involucrados en el conflicto propiamente dicho. El problema de las víctimas y los agresores es llegar a serlo. Hay que educar en el respeto y la convivencia pacífica para no llegar a ambos comportamientos. Olweus (1993), señala que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo de ahí la importancia de afrontarlos a tiempo en los centros.

Influencia de los distintos ámbitos en el Bullying.

Ámbito familiar.

El contexto familiar tiene una fundamental e indudable importancia en el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de padres y madres, las relaciones con los hermanos, son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores de riesgo para que los niños se conviertan en agresores o víctimas en sus relaciones con los iguales.

Dentro de estos factores encontramos:

- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.
- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el

nivel de agresividad en los niños que los ven.

- La presencia de padres alcohólicos

Conjuntamente con todo esto la actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño, el grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño, métodos de afirmación de la autoridad.

Ámbito social.

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad.

Los medios de comunicación especialmente la televisión, se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo del aprendizaje de los niños. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales tienen un papel importante en la prevención del abuso.

La violencia como herramienta de uso corriente en los medios, genera un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de los modelos de conducta agresiva.

Ámbito personal.

Las características personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que en determinadas condiciones los agresores se comporten de forma violenta con sus compañeros.

Estas características como la agresividad, la falta de control, aprendizaje de conductas para explicar en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno Bullying, pero no pueden aceptarse como única del maltrato.

2. DESTINATARIOS.

Los destinatarios del programa de Prevención del Bullying son los alumnos del Instituto Enseñanza Media de Sevilla, evidentemente también hay una parte dirigida a los profesores del mismo. Como ha quedado recogida en la primera parte de del trabajo, el instituto está formada por cuatro niveles de ESO, dos de Bachillerato y demás opciones educativas de ciclos formativos.

3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

- Explicar en qué consiste, en líneas generales, el maltrato entre iguales.
- Brindar al personal la posibilidad de reflexionar sobre qué es el maltrato entre iguales.
- Ofrecer información actualizada sobre la incidencia y la frecuencia de la intimidación.
- Apoyar al personal a la hora de establecer una definición consensuada de este comportamiento.
- Utilizar esta definición para divulgar la comprensión de este comportamiento.
- Dejar claro que la intimidación daña y socava el entorno enseñanza /aprendizaje.
- Explorar estrategias que apoyen el desarrollo de una cultura contra el Bullying.
- Proporcionar información sobre el acoso entre iguales a los jóvenes y profesores.
- Tomar contacto con el tipo de relación social que se produce en el centro entre jóvenes.
- Proponer algunas estrategias para mejorar las situaciones de acoso para profesores y alumnos.

4. CONTENIDOS.

- Factores que influyen en las conductas violentas.
- Importancia de los valores culturales para evitar la agresión.

- Variables que influyen en el conflicto.
- Modos de regulación del conflicto: negociación, mediación, arbitraje.
- Habilidades básicas para ayudar a afrontar determinados conflictos.
- Respeto ante las diferentes características culturales de otras étnias o culturas.
- Empatía y respeto a la diferencia.
- Vivencia de situaciones donde se asuman ejemplos de discriminación interpretando diferentes roles.
- Actitud, hábitos y conductas pro sociales.
- Ajuste social en la expresión de valores.
- concepto de Bullying.
- Figuras tipificadas en el Bullying: víctima, agresor, espectadores.

5. METODOLOGÍA.

La metodología llevada a cabo se fundamenta primordialmente en la intervención por programas. Como ya sabemos, las características de estos programas son:

Se desarrollan específicamente en función de las características propias de cada centro, en este caso se realizó como consecuencia de la necesidad del servicio de orientación prestado en el centro, que me pidió realizara un programa sobre Bullying, por la imposibilidad material de llevarse a cabo por el propio servicio. Se trata tanto de carencias como de falta de información sobre el fenómeno.

Va **dirigida a todos** los alumnos y no sólo a aquellos que poseen éstas carencias. Este programa fue llevado a cabo entre los alumnos de los cursos de primero a tercero de ESO.

Se centra en las necesidades, ya que se vio la necesidad por parte del departamento de orientación de proporcionar información a los jóvenes y profesores del centro sobre qué es, en qué consiste, etc. el fenómenos Bullying.

El alumno se convierte así en un **elemento activo** y participativo de su aprendizaje. Se les proporcionó información sobre los fenómenos por parte de la persona de prácticas y tuvieron que contestar a un cuestionario, de este modo, ellos son quienes contestan las preguntas, quienes recaban información y quienes reflexionan sobre los conceptos. Nada que ver con el modelo consultivo.

El **carácter de la intervención es preventivo y de desarrollo** no actúa una vez que ya se tiene las carencias, actúa sobre los demás alumnos con carácter de desarrollo y prevención.

Se requiere la implicación del profesorado tutor y la orientadora del centro así como al resto del profesorado que de alguna manera se encuentra implicado en la enseñanza–aprendizaje del alumnado.

El currículo y orientación se encuentran integrados en el diseño de la evaluación, conjuntamente con los objetivos y los contenidos.

El orientador obtiene el rol de tutor en las horas de tutorías, que posteriormente irá cediendo al tutor correspondiente.

Existe una **evaluación y un seguimiento continuo** por parte del alumno y por parte del orientador. Cada actividad de las sesiones llevadas a cabo fue corregida, con sus respectivas recomendaciones para que fuesen tenidas en cuenta en las sesiones correspondientes y en la evaluación final.

El **proceso** que he seguido en la elaboración del programa son las siguientes:

- Recursos disponibles.

- Diseño de las actividades,
- Temporalización,
- Aplicación–intervención.

Es a partir del apartado de recursos disponibles donde se desarrollan las fases propiamente dichas.

Sobre las **ventajas** de este programa puedo añadir que se realiza una intervención contextualizada, única podría decirse, está planificada de antemano, para nada se elabora al azar o de manera simultánea. Es proactiva, ya que invita constantemente a la innovación y a los cambios, para nada es estática, sino flexible. Mantiene una relación con el entorno del centro, las características del alumnado y va dirigida a todos. Por último, evalúa para seguir el mejor resultado posible, ya sea al alumnado, profesorado o programa en sí.

En cuanto a los **inconvenientes** considero que existe poca concienciación por parte de los orientadores de los centros a realizar este tipo de programas, en la mayoría de los casos por la insuficiente formación de la que carecen, otra es el tiempo que requiere y a los recursos que necesita para poder ser llevados a cabo. Aunque la orientadora del centro si tenía concienciación sobre el tema, es una realidad que la complejidad de su cargo le imposibilitaba para llevar a cabo un programa de estas dimensiones teniendo que compaginar el resto de obligado cumplimiento.

Cada pregunta a contestar en el cuestionario se corresponde con los siguientes ítems, que recaban a la vez información de cada elemento a considerar del programa.

5.1. Cuestionario sobre Bullying.

(M^a José Lera y F. Olías, La escuela de la vida)

NOMBRE..

CURSO

SEXO:..CHICA CHICO EDAD..FECHA..

Este cuestionario es confidencial, tu tutor/a lo utilizará exclusivamente para conocer mejor a todos sus alumnos/as e intentar que las relaciones entre vosotros sean mejores. Aún así tienes derecho, si quieres, a no poner tu nombre.

1.- Señala si alguna de estas cosas **te han pasado durante tu última semana** en el centro, algún compañero/a.

	SI	NO
Me insultó		
Me dijo algo agradable		
Intentó darme una patada		
Se metió conmigo porque soy diferente.		
Dijo que me iba a dar una paliza		
Me obligó a que le diera dinero.		
Me prestó algo.		
Me contó un chiste.		

Intentó que insultara a otros compañeros.
Intentó meterme en líos.
Me ayudó con los deberes.
Me quitó algo.
Se metió conmigo por mis defectos.
Me gritó.
Se rió mucho de mí.
Intentó romper algo mío
Contó una mentira sobre mí.

2.- ¿Has visto últimamente alguna agresión? Pon una cruz donde corresponda.

AGRESIONES		AULA	RECREO	SERVICIO	PASILLO	ESCALERA	ENTRADA
							SALIDA
	PEGAR						
	patadas, empujones,						
	Puñetazos.						
	AGARRAR						
	Para inmovilizar.						
	ESCUPIR						
	INSULTOS,						
	TACOS,						
	MOTES que no te gustan.						
	RUMORES						
	GESTOS						
	GROSEROS						
	INSULTOS						
	POR						
	ESCRITO						
	en la pared, cartitas						
	DEJAR SOLO/A A ALGUIEN						

Si has observado otro tipo de agresión o en otro sitio, anótala aquí.

3.- ¿Has sido agredido últimamente SI, NO

Si la respuesta es SI di por qué crees que ha sido:

A-por mi ropa. D. por que es empollón.

B-por que no le caigo bien. E. por mi aspecto físico.

C-por mi olor.

4.- ¿Se lo has dicho a alguien? (Lo contestas si la respuesta anterior es SI)

A. a un amigo. C. Tutor/a E. otros profesores

B. padre/madre D. Director/ Jefe de estudios F. otra persona

5.- Si no lo has dicho a nadie por qué (puedes marcar varias razones)

A. quería resolverlo yo mismo B. tenía miedo de las represalias.

C. la gente pensaría que soy débil D. Otras razones.

6.- Indica ahora los nombres de los compañeros que más se parecen a lo que se pregunta:

1.- los compañeros/as de tu clase que más te gustan

2.- los compañeros/as de tu clase que menos te gustan

3.- los compañeros/as de tu clase que empiezan las peleas, se meten con los demás, les molestan, empujan o incluso pegan

4.- los compañeros/as de tu clase con quien se meten, molestan y les hacen sentir mal

Gracias por todo y no olvides que toda esta información es absolutamente confidencial.

5.2. Recursos:

-Cuestionarios.

- Textos de consulta bibliográfica.

-Papel y un bolígrafo.

-Programa SPSS.

-Manual de uso del programa SPSS.

-Sistema informático para la base de datos.

5.3. Diseño de las actividades, Temporalización, aplicación-intervención por mi parte.

Una sesión de sesenta minutos.

Constan de dos partes. Después de presentarme.

- Les hago una introducción sobre qué es y qué no es el Bullying. Adaptado al nivel en el que me encuentre.
- Les indico las figuras implicadas.
- Los medios de intervención con los que cuentas.
- La utilidad de programas de prevención como este.
- Los mecanismos que existen para canalizar estos problemas.
- Les indico que han de rellenar un cuestionario de confianza orientado a que el departamento de orientación conozca las relaciones sociales de cada grupo.
- Los datos son confidenciales y se evaluarán de forma cuantitativa, con un pequeño comentario global, de carácter cualitativo.
- indico que el programa tendrá una parte de mejora para ser usado por los profesores, orientadores y ellos mismos.

Las sesiones en las que se hizo la **intervención** han sido:

CURSO	TUTOR/A	FECHA	HORA
1º A ESO	CONCHI	17-03-06	8.25 H
1º B ESO	PILAR	24-03-06	8.25 H
2º B ESO	LOLI	24-03-06	10.25 H
3º C ESO	JOAQUÍN	23-03-06	8.25 H
1º D ESO	CATY	28-03-06	12.00 H
1º E ESO	JAVIER	28-03-06	8.05 H
2º D ESO	Mª JOSÉ	28-03-06	12.50 H
2º A ESO	ALBERTO	04-04-06	8.25 H
2º E ESO	MARÍA	04-04-06	9.25 H
3º B ESO	ELISA	04-04-06	12.00 H
3º A ESO	ANGEL	04-04-06	13.00 H
1º C ESO	LAURA	18-04-06	9.25 H
2º C ESO	JUAN MANUEL	18-04-06	12.00 H
3º D ESO	RAFAEL	18-04-06	13.00 H

5.4. Diseño de la Evaluación de los resultados.

Introducción.

Al realizar el análisis de los cuestionarios he de dejar clara mi condición de persona en prácticas, o sea, con las limitaciones que esta situación implica. Como consecuencia de nuestro papel en los centros de alumnos en periodo de prácticas y el volumen de trabajo que tienen los orientadores de los mismos, su imposibilidad de atendernos más allá de pequeñas orientaciones verbales y correcciones sobre la marcha, los análisis quedan algo cojo en relación con lo que se podría hacer de dedicarle más tiempo conjuntamente con el orientador. Este ha sido mi caso, al margen de tener que aprender a utilizar el programa informático, la valoración cualitativa resulta poco extensa y sin profundidad, ya que no estoy en disposición de analizar datos tan sensibles como los que señalo en el programa que he elaborado de forma teórica.

5.4.1. Análisis de los resultados cuantitativos de los cuestionarios.

El análisis de los datos de forma cuantitativa se va a llevar a cabo aplicando el programa informático SPSS 11.5, gracias al cual, tendremos una panorámica de lo que piensan los jóvenes del centro sobre las premisas señaladas en el cuestionario.

Algunas de las razones que avalan el uso de la estadística para llevar a cabo las tareas de análisis de datos en la investigación educativa eran ya apuntadas por Guilford y Fruchter (1978).

- Permite el tipo de descripción más exacta. Si el objetivo de la ciencia es la descripción de fenómenos, la Estadística forma parte del lenguaje descriptivo que necesita el científico.
- Nos fuerza a ser definidos y exactos en nuestros procedimientos y en nuestro pensamiento, evitando las conclusiones vagas.
- Nos permite reducir los datos en una forma significativa y conveniente poniendo orden en el caos.
- Facilita la extracción de conclusiones generales, siguiendo reglas aceptadas para llegar a ellas.
- Permite hacer predicciones sobre lo que ocurrirá bajo condiciones que conocemos y hemos medido. Tales predicciones pueden cometer error, pero la Estadística nos informa también del margen de error que cometemos.
- Nos permite analizar algunos de los factores causales que explican fenómenos complejos.

Todo modelo estadístico es una aproximación operativa a una realidad con la que trata de establecer un cierto isomorfismo y responder al propósito de servir como base a la investigación de la relación entre variables.

Son innumerables los programas desarrollados para implementar las técnicas de análisis estadísticos de datos de manera automatizada. Inicialmente el software iba dirigido a ordenadores de gran capacidad, pero con el incremento en el uso de ordenadores personales se han ido haciendo adaptaciones de programas de análisis ya creados y se han diseñado otros nuevos adaptados al microordenador.

Los procedimientos que puede desarrollar SPSS pueden clasificarse en los siguientes tipos:

- Procedimiento de lectura de los datos, introducción de la matriz de datos, definición del formato.
- Procedimientos de tratamiento de los datos, remodificación de variables, creación de variables a partir de las definidas, filtrado de individuos.
- Procedimientos para la presentación de resultados. Asignar etiquetas a las variables y categorías, definir el tipo de tablas y gráficos, seleccionando el formato de salida
- Procedimientos de análisis básicos, análisis descriptivos, análisis de tablas de contingencias, comparación de medidas, correlaciones, regresiones.
- Procedimientos de análisis avanzados, técnicas multivariantes.

La investigación que he llevado a cabo se ha realizado en un total de 335 sujetos del centro.

ANÁLISIS CUANTITATIVOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA.

1.- Observamos en la siguiente tabla el número de grupos que han participado en la encuesta y su grado de respuestas válidas.

Frecuencias

Estadísticos

Grupo 1ºA, B, C, D, E 2ºA, B, C, D, 3º A, B, C, D

N	Válidos	333
	Perdidos	0

Grupo 1ºA, B, C, D, E 2ºA, B, C, D, 3º A, B, C, D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos						
		1º A	21	6,3	6,3	7,5
		1º B	21	6,3	6,3	13,8
		1º C	12	3,6	3,6	17,4
		1º D	29	8,7	8,7	26,1
		1º E	27	8,1	8,1	34,2
		2º A	16	4,8	4,8	39,9
		2º B	25	7,5	7,5	47,4
		2º C	23	6,9	6,9	54,4
		2º D	24	7,2	7,2	61,6
		2º E	24	7,2	7,2	68,8
		3º A	25	7,5	7,5	76,9
		3º B	26	7,8	7,8	84,7
		3º C	32	9,6	9,6	94,3
		3º D	19	5,7	5,7	100,0
	Total	333	100,0	100,0		

Como se aprecia en la tabla 1 en el apartado de porcentaje válido, hay algunos valores perdidos, todos los cuestionarios no fueron contestados correctamente, pero el porcentaje se aproxima a 100.

En la tabla que se muestra a continuación analizamos por edad el tipo de agresión que han visto los alumnos encuestados. Como se aprecia la totalidad de los datos obtenidos son considerados porcentaje válidos.

Estadísticos

		sexo	¿Cuántos tipos de agresiones has visto?
N	Válidos	331	332
	Perdidos	2	1

Tabla de frecuencia

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	hombre	179	53,8	54,1	54,1	
	mujer	152	45,6	45,6	45,9	100,0
	Total	331	99,4	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6			
Total		333	100,0			

El porcentaje de hombres que han participado es ligeramente mayor que el de las mujeres.

¿Cuántos tipos de agresiones has visto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	0	23	6,9	6,9	6,9	
		PEGAR	18	5,4	5,4	12,3
		AGARRAR	19	5,7	5,7	18,1
		ESCUPIR	36	10,8	10,8	28,9
		INSULTOS	71	21,3	21,4	50,3
		RUMORES	45	13,5	13,6	63,9
		GESTOS OBSCENOS	40	12,0	12,0	75,9
		DEJAR SOLO	18	5,4	5,4	81,3
		8	62	18,6	18,7	100,0
		Total	332	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3			
Total		333	100,0			

El mayor número de agresiones vistas es insultos, seguido de rumores, gestos obscenos y en el porcentaje más bajo pegar y dejar solo.

A continuación se muestra una tabla donde aparecen el total de agresiones que se tipificaban en la encuesta, se aprecia con mayor claridad por el gráfico, lo que la tabla de frecuencias indicaba, un total de ocho agresiones propuestas a los encuestados.

Se indica, igualmente con este tipo de gráfico, que el número de mujeres es ligeramente inferior que el de los hombres, en relación con la encuesta realizada, sin embargo, no es significativo para lo que se pregunta.

A continuación se indica atendiendo a las variables de grupo y tipo de agresión vista, el resultado de los cuestionarios. No hay valores perdidos.

Los grupos que mayor número de agresiones han visto se dividen entre primero y segundo, pero es el curso de 3º C el que acusa el mayor porcentaje.

Estadísticos

		grupo 1ºA,B,C,D,E 2ºA, B, C,D,3º A, B, C,D	¿Cuántos tipos de agresiones has visto?	
N	Válidos	333	332	
	Perdidos		0	1
Mediana			4,00	

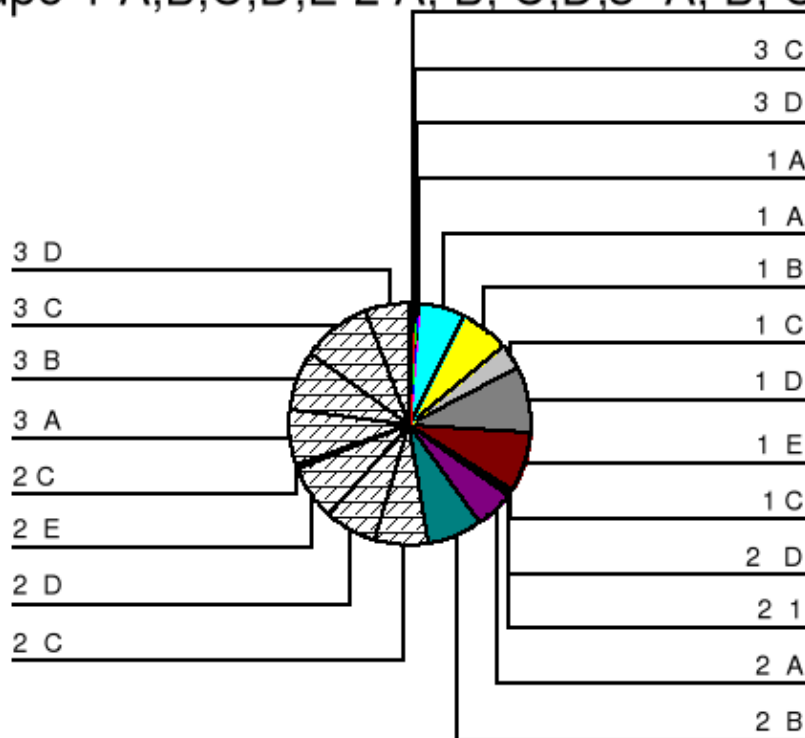
Grupo 1ºA, B, C, D, E 2ºA, B, C, D, 3º A, B, C, D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos		1	,3	,3	,3	
		1° A	21	6,3	6,3	7,5
		1° B	21	6,3	6,3	13,8
		1° C	12	3,6	3,6	17,4
		1° D	29	8,7	8,7	26,1
		1° E	27	8,1	8,1	34,2
		2° A	16	4,8	4,8	39,9
		2° B	25	7,5	7,5	47,4
		2° C	23	6,9	6,9	54,4
		2° D	24	7,2	7,2	61,6
		2° E	24	7,2	7,2	68,8
		3° A	25	7,5	7,5	76,9
		3° B	26	7,8	7,8	84,7
		3° C	32	9,6	9,6	94,3
		3° D	19	5,7	5,7	100,0
		Total	333	100,0	100,0	

¿Cuántos tipos de agresiones has visto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	0	23	6,9	6,9	6,9	
		PEGAR	18	5,4	5,4	12,3
		AGARRAR	19	5,7	5,7	18,1
		ESCUPIR	36	10,8	10,8	28,9
		INSULTOS	71	21,3	21,4	50,3
		RUMORES	45	13,5	13,6	63,9
		GESTOS OBSCENOS	40	12,0	12,0	75,9
		DEJAR SOLO	18	5,4	5,4	81,3
		8	62	18,6	18,7	100,0
		Total	332	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3			
Total		333	100,0			

grupo 1 A,B,C,D,E 2 A, B, C,D,3 A, B, C,D



El gráfico anterior muestra una división por sectores de los grupos con el tipo de agresión mayoritariamente señalada por los mismos. Indico nuevamente el gráfico de los tipos de agresiones para comparar ambos.

A continuación señalando las variables edad y si han sido agredidos se analizan ambas. Los valores son todos válidos.

Estadísticos

		sexo	¿Has sido agredido últimamente?	
N	Válidos	331	332	
	Perdidos	2	2	1
Mediana		1,00	2,00	

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	hombre	179	53,8	54,1	54,1	
	mujer	152	45,6	45,6	45,9	100,0
	Total	331		99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6			

Total	333	100,0		
-------	-----	-------	--	--

¿Has sido agredido últimamente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	0	8	2,4	2,4	2,4	
	si	26	7,8	7,8	7,8	10,2
	no	297	89,2	89,2	89,5	99,7
	5	1	,3	,3	,3	100,0
	Total	332	99,7	100,0		
Perdidos	Sistema	1	,3			
Total		333	100,0			

El porcentaje es mínimo en relación con el total de cuestionarios pasado en el Instituto. Veamos por sectores.

Vemos en primer lugar el porcentaje de niños y niñas a los que se les pasó el cuestionario, y a continuación si han sido o no agredidos últimamente. La respuesta es contundente: no en su mayoría.

Para finalizar, tomamos la variable, me quería dar una paliza conjuntamente con la de edad, observamos que la respuesta es mayoritariamente negativa.

Estadísticos

		sexo	Me quería dar una paliza	
N	Válidos	331	332	
	Perdidos	2	1	

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	hombre	179	53,8	54,1	54,1	
	mujer	152	45,6	45,6	45,9	100,0
	Total	331	99,4	100,0		
Perdidos	Sistema	2	,6			
Total		333	100,0			

Me quería dar una paliza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	0	1	,3	,3	,3	
	si	17	5,1	5,1	5,1	5,4
	no	314	94,3	94,3	94,6	100,0

		Total	332	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3			
Total		333	100,0			

Considero que con las tablas indicadas se hace una composición de lugar en la que observamos que, habiendo conductas violentas, no hay agresiones significativas en el centro, los niños no utilizan la agresión física y el porcentaje de alumnos que contestaron el cuestionario ha sido muy alto.

5.4.2. Análisis de los resultados cualitativos de los cuestionarios.

La metodología de investigación cualitativa, a pesar de la diversidad de enfoques es posible identificar una serie de rasgos que en mayor o menor grado están presentes en estas formas de investigar. En general, podemos afirmar que supone el estudio de los fenómenos en los contextos naturales en los que se producen, adoptando un enfoque interpretativo, que supone comprender el significado de los mismos desde el punto de vista de los participantes y aplicando diferentes métodos y técnicas.

Los datos son entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que poseen un contenido informático útil para los objetivos perseguidos en la misma.

Al recoger los datos, el investigador no toma directamente las realidades que ante él se presentan, sino que se dan un proceso de percepción de las mismas, identificando los elementos que las componen y frecuentemente, anunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas.

Las investigaciones cualitativas generan un tipo especial de datos que alude a la comprensión del mundo o de sus propias prácticas que tienen los participantes en los escenarios en estudio.

Se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Es inductiva. En su modo de proceder, los investigadores parten de los datos para desarrollar conceptos e interpretaciones.
- Adopta una perspectiva holística. Las personas, grupos y escenarios en los que participan son estudiados de manera global, son considerados como un todo.
- El investigador es sensible al efecto que causa sobre las personas investigadas.
- Asume una perspectiva fenomenológica, es decir, intentan comprender a las personas y las situaciones en las que participan desde el marco de referencia de ellas mismas.

Es muy apropiada para los contextos educativos, según Coulon (1985), desde cualquiera de los argumentos que indiquemos: teórico, metodológico, práctico o existencial.

Las fases que se indican son preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Todas ellas se han considerado comprender los resultados que indico más adelante, aunque el grueso de la investigación se ha valorado de forma cuantitativa, por la complejidad del tema, estar la investigadora el periodo de prácticas y no contar con la suficiente calificación y experiencia para plasmar de manera categórica conclusiones del grupo de alumnos a los que se les pasó el cuestionario.

RESULTADOS.

Para iniciar la valoración cualitativa de mi trabajo que la orientadora considera de vital importancia para que haya servido de algo el mismo, he tenido en consideración cuatro apartados.

1.- Conductas que se describen en el primer apartado, positivas y negativas.

2.- Lugares y conductas descritas.

3.- Los niños se sienten agredidos.

En caso afirmativo, lo contaron o no.

Los niños no se sienten agredidos.

4.- Niños que comienzan las peleas.

Niños que se sienten perjudicados en el trato.

Partiendo de estas consideraciones y con las cautelas necesarias paso a señalar por grupos lo que han contestado los alumnos que fueron encuestados. Teniendo en cuenta que estoy en periodo de prácticas y que sería imprescindible consultar con el tutor de los alumnos y con la propia orientadora las respuestas. Lo hago por grupos y brevemente.

1º A.

Se encuestó a 26 alumnos.

Primera parte:

Los niños contestaron en su mayoría que no a las conductas descritas, fueran estas positivas o negativas: 16 alumnos.

Un total de 6 alumnos contestó a todo que no.

Segunda parte.

Identificaron todos los lugares donde han visto alguna conducta 12 alumnos.

2 alumnos no señalaron ningún lugar, no habían visto nada.

Para peleas se identificaron el recreo y para escupir, rumores la clase y otras dependencias.

Tercera parte.

No se sienten agredidos un total de 19 alumnos.

Si se sienten y lo han contado 2 alumnos. Los cuestionarios han sido señalados para ser revisados por la orientadora.

Cuarta parte.

Empiezan las peleas hay cuatro niños identificados por el grupo. Dos de ellos con 7 alumnos y otro con 6. Dos de ellos solo obtienen 4 compañeros que los identifican.

Hay una niña que es señalada por 15 alumnos como perjudicada en clase, consultado su cuestionario no se identifica como perjudicada por alguien del grupo. Considero de gran importancia que se hable con la tutora para comprobar la veracidad de la información.

1° B.

Se encuestó a 20 alumnos.

Primera parte.

Los niños contentaron en su mayoría no a las preguntas fueran estas positivas o negativas.

Segunda parte.

Los lugares señalados para que ocurran las conductas descritas:

Pegar en recreo: 18 alumnos.

Empujar, escupir, en el recreo o salida: 8 alumnos.

Solo un niño indica la opción dejar solo.

Tercera parte.

Los niños no se sienten agredidos, ninguno contestó que sí.

Cuarta parte.

Comienzan las peleas. Hay 12 alumnos que identifican a dos compañeros.

Uno de los chicos no contestó al cuestionario. El otro señala al primero como iniciador de las peleas.

Perjudicada por las conductas negativas realizadas sobre ella hay 5 alumnos que indican a una niña. Consultado su cuestionario ella no hace ninguna alusión a sentirse mal.

Hay 4 alumnos que no contestaron a ninguna de las dos preguntas.

Todos los alumnos se encuentran en la franja de edad entre los 12 y los 13 años.

1° C.

Se encuestó a 27 alumnos.

Primera parte.

En su mayoría hay una proporción de si/no a la hora de contestar los cuestionarios. La mitad se inclina por una opción y la otra por otra. Hay 10 cuestionarios anónimos.

Segunda parte.

Los lugares que se indican donde hay agresiones:

15 alumnos los señalan en la mitad de ellos.

6 alumnos señalan todos los lugares para identificar conductas agresivas.

En el recreo han visto pegar, y dentro del instituto escupir, tacos

Tercera parte.

Hay 3 alumnos que dicen haber sido agredidos y constan por qué creen que lo fueron. Son cuestionarios a revisar por la orientadora.

El resto de los alumnos se identifica como no agredido.

Los niños que comienzan las peleas, hay 11 alumnos que señalan a un compañero.

Los niños perjudicados son tres por 9 alumnos, 6 alumnos y 7 alumnos identificados. Ninguno de ellos se siente mal ni hace alusión alguna a problemas, el otro no contestó.

1º D

Se encuestó a un total de 26 alumnos.

Primera parte.

Las conductas positivas y negativas que se señalan fueron contestadas negativamente por 14 alumnos. 7 alumnos contestaron en igual proporción si/no. Sin consideraciones sobresalientes con respecto a las preguntas en sí.

Segunda parte.

Los niños identifican el lugar del recreo para pegar.

La clase y otras dependencias del instituto para escupir, tacos

Un total de 11 alumnos identifican todos los lugares donde han visto alguna conducta descrita.

Tercera parte.

20 alumnos no se han sentido agredidos.

5 alumnos se han sentido agredidos y 4 alumnos indican por qué creen que los fueron. 2 alumnos no lo contestaron.

Cuarta parte.

Comienzan las peleas, hay dos de ellos 15 alumnos identifican a uno de ellos y el otro por 11 alumnos. Hay 4 alumnos que dejaron este apartado en blanco.

Las edades de los niños 12 a 13 años.

Hay tres cuestionarios que han de ser revisados por la orientadora, ya que se identifican claramente como haber sido agredidos, se lo dijeron a padre, amigo y tutor. Dos de los alumnos deja en blanco el apartado de quien empieza las peleas.

El grupo era muy nervioso, no se podía trabajar bien. Todos los niños revoltosos estaban sentados juntos, lo que impedía el orden.

1º E

Se encuestó a 26 alumnos.

Primera parte.

Casi la totalidad del grupo dice no tanto a preguntas positivas como negativas 18 alumnos.

Los 8 alumnos restantes, en proporción similar si/no.

Segunda parte.

Los lugares donde han presenciado agresiones son para 14 alumnos todos.

El recreo o la salida para peleas.

Las dependencias del centro para escupir, rumores

Tercera parte.

Un niño se ha sentido agredido y no contesta por qué. Su cuestionario ha de ser revisado por la orientadora.

El resto 26 alumnos no se sienten agredido.

Cuarta parte.

Los niños que comienzan las peleas son señalados por 15 alumnos, dos de ellos por 10 alumnos y el otro por 5 alumnos. El resto deja en blanco este apartado.

Uno de los niños que es identificado se autoinculpa como iniciador de peleas.

De los alumnos que consideran perjudicados en las relaciones en el grupo, hay dos niñas señaladas por 10 alumnos cada una.

VALORACIÓN DE 1º DE ESO.

Como se ha podido apreciar por parte de los grupos, la mayoría de los alumnos encuestados no parece importarles las conductas indicadas como negativas o positivas y se identifican al margen de las mismas, señalando en su mayoría que no.

La mayoría de los alumnos han visto conductas negativas en todos los lugares, centrándose en el recreo las de agresión física (pegar) y dentro del centro las otras consideradas más leves por ellos.

La parte de sentirse agredido ha resultado negativa, salvo en los 10 cuestionarios que tiene que revisar la orientadora, teniendo en cuenta que han sido un total de 122 alumnos la proporción no es significativa, además de que se debe consultar al tutor para determinar la envergadura de lo escrito en ellos por los niños.

En su mayoría los niños han contestado quienes son los que inician las peleas y quienes son perjudicados en clase sin demasiados problemas, y el índice de cuestionarios anónimos no es muy elevado entre los cursos de primero, con la excepción de 1ª C que fueron un 50 % de la clase.

Hay niños pertenecientes a otras culturas entre este grupo y, en principio no se ha detectado conductas de

racismo o xenofobia.

Ha podido haber problemas de entendimiento de las preguntas señaladas en los cuestionarios, sobre todo en los cursos 1º D y 1ª A.

VALORACIÓN DE 2º ESO.

2º A.

Se encuestó a 16 alumnos.

Primera parte.

La mayoría de los niños contestan directamente no a las conductas sean positivas o negativas.

Segunda parte.

Lugares donde se describen conductas.

6 alumnos no señalan ningún lugar ni conducta negativa. Uno solo identifica todos los lugares y conductas.

El resto no indica nada más que uno o ninguno.

Tercera parte.

14 alumnos no se sienten agredidos.

Ninguno contestó que sí.

Cuarta parte.

Los niños que inician las peleas se deja en blanco por 14 alumnos, los de más indican indistintamente varios nombres sin coincidir entre ellos.

Los niños perjudicados en las relaciones pedidas tampoco se señalan ninguno por el grupo.

2º B.

Se encuestó a 22 alumnos.

Primera parte.

Un total de 16 alumnos han contestado a todas las conductas que no.

Segunda parte.

Los lugares donde se señalan conductas han sido identificados por 12 alumnos en su totalidad como sitios donde han visto conductas descritas. 8 alumnos han señalado la mitad de las conductas descritas, concretando que ocurrieron dentro del edificio.

Tercera parte.

No hay ningún niño que se sienta agredido, todos contestan que no.

Cuarta parte.

Niños que inician las peleas. Hay dos identificados por 9 alumnos y 8 alumnos respectivamente. Uno de ellos se autoinculpa como iniciador de peleas.

Niños que salen perjudicados hay uno señalado por 6 compañeros.

El apartado de identificar a los que inician peleas es dejado en blanco por 7 alumnos.

2° C.

Se encuestó a 24 alumnos.

Primera parte.

De los 24 encuestados, 16 alumnos dijeron que sí a la mayoría de las preguntas señaladas. Dos de ellos a todo que no.

Segunda parte.

14 alumnos han visto las conductas descritas en todas partes.

La mitad de ellas por 6 alumnos.

Tercera parte.

18 alumnos no se sienten agredidos.

6 alumnos contestaron que si. También contestaron por qué creen que les pasó y a quien se lo dijeron.

Los cuestionarios deben ser revisados por la orientadora.

Cuarta parte.

Los niños que empiezan las peleas son 2 a criterio de la clase.

Uno es identificado por 8 alumnos, el otro por 5 alumnos.

Los niños perjudicados son dos, uno señalado por 7 alumnos otra por 16. Ella se sintió agredida y contestó por qué.

Hay 4 alumnos que dejan en blanco el apartado.

Uno de los niños que se sintió agredido contesta de forma anónima el cuestionario.

2° D.

Contestaron al cuestionario 21 alumnos

Primera parte.

18 alumnos optan por contestan a casi todas las preguntas que no, independientemente de la conducta descrita sea positiva o negativa.

1 alumno contesta a todo que no.

6 alumnos contestan si/no mitad de ellas.

Segunda parte.

Lugares y conductas descritas.

9 alumnos señalan todos los lugares y todas las conductas.

En casi todos los lugares han visto algo 6 alumnos.

Insultos, motes, 9 alumnos.

Tercera parte.

No se sienten agredidos 19 alumnos.

2 alumnos contestaron que sí y señalan a qué creen que se deba.

Cuarta parte.

Los niños que empiezan las paleas.

Un compañero es señalado por la totalidad de la clase.

A quien perjudica hay tres nombres que no tienen muchos seguidores en los cuestionarios ya que la mayoría de los niños, 8 alumnos, deja este apartado en blanco.

2º E.

Se encuestó a 24 alumnos.

Primera parte.

De las conductas descritas negativamente 16 alumnos constaron que no.

7 alumnos distribuyeron mitad si/no.

Segunda parte.

Los lugares y agresiones descritas fueron consideradas:

9 alumnos han visto escupir, rumores, tacos en todos los lugares.

En ningún lugar 6 alumnos y ninguno han visto pegar.

Tercera parte.

No se sienten agredidos ninguno de los niños encuestados.

Cuarta parte.

Los niños que empiezan las peleas. Hay dos identificados por los compañeros, uno por 19 alumnos y el otro por 11 alumnos.

Uno de ellos contesta el cuestionario de forma anónima, se autodefine como iniciador de peleas en el apartado correspondiente. Pero señala a otros compañeros como perjudicados.

El niño perjudicado también es uno identificado por 6 alumnos, que si tenemos en cuenta que han sido encuestados 24 alumnos no es representativo.

Hay 5 alumnos que dejan el apartado de los nombres de iniciadores de peleas en blanco.

VALORACIÓN DE 2º DE ESO.

Como se ha podido comprobar a lo largo de los cinco cursos de 2º de ESO encuestados, disminuye el número de conductas que observan, también la importancia que le dan a contestar a la primera parte, la mayoría de los niños contesta no a casi todo, y no menos importante, en la mayor parte de los grupos no hay niños que inicien peleas, un porcentaje grande de grupos no señala a nadie o solo a uno, frente a los dos o más de los grupos de primero.

Disminuye igualmente el número de niños que se sienten agredidos, habiendo solo tres cuestionarios a revisar por la orientadora.

En general observo mayor indiferencia hacia el tema tratado y la contestación de los cuestionarios, permitiéndose la licencia de indicar nombres imaginarios o chistosos como el propio.

VALORACIÓN DE 3º DE ESO.

3º A.

La encuesta se realizó a 26 alumnos.

Primera parte.

Un total de 16 alumnos contestaron a las preguntas pronunciándose que no, con independencia de tratarse de conductas descritas negativas o positivas.

8 alumnos contestaron a la mitad que si/no.

4 alumnos contestaron a todo que no.

Segunda parte.

Lugares y conductas descritas.

6 alumnos consignaron insultos, tacos, en el aula.

12 alumnos en todos los lugares y todas las conductas descritas.

Ninguno vio pegar en el aula o fuera.

3 alumnos no indicaron ningún lugar ni conducta descrita.

Tercera parte.

No se sienten agredidos 25 alumnos de los encuestados

El niño que contestó que sí, señaló las razones.

Cuarta parte.

Los niños que empiezan las peleas.

Hay un niño identificado por 8 alumnos.

Hay 9 alumnos que dejan este apartado en blanco.

El niño perjudicado es identificado por 15 compañeros. La niña que identifican algunos de ellos como perjudicada, se siente así y lo manifiesta en su cuestionario. El mismo ha sido señalado para que lo revise la orientadora.

3° B.

El cuestionario lo contestaron 24 alumnos.

Primera parte.

Un total de 13 alumnos contestaron a todas las preguntas que no, con independencia de que fueran conductas positivas o negativas.

10 alumnos a casi todo que no, con dos o tres excepciones.

Segunda parte.

Los lugares y conductas descritas.

6 alumnos vieron alguna de las conductas señaladas en todos los lugares, fundamentalmente insultos, tacos, rumores dentro del centro.

7 alumnos señalan en la mitad de ellos para conductas como escupir, tacos.

3 alumnos no señalan ningún lugar ni conducta.

Tercera parte.

Un total de 23 alumnos no se sienten agredidos.

Un niño se siente agredido lo cuenta y dice por qué cree que ha sido.

Cuarta parte.

Los niños que inician las peleas son uno identificado por 14 alumnos y dos en menor medida, casi sin representación.

Hay dos niños perjudicados en las relaciones del aula, uno señalado por 11 compañeros y otro por 8 alumnos.

Uno de ellos no se siente perjudicado pero señala al que inicia las peleas como tal.

El que considera que inicia las peleas no sé si ha hecho el cuestionario ya que hay cuatro anónimos. Pero el otro inculpa e identifica al primero como iniciador de peleas y a los perjudicados.

3° C

Contestaron el cuestionario 16 alumnos.

Primera parte.

Un total de 14 alumnos contestaron a la mayoría de las preguntas de forma negativa.

Todos que no 3 alumnos.

Segunda parte.

Los lugares y las conductas descritas.

8 alumnos indicaron insultos, rumores.

Ninguno pegar.

5 alumnos dejaron todo en blanco.

Tercera parte.

15 alumnos contestaron que no se sienten agredidos, ninguno contestó que sí, el que falta lo dejó en blanco.

Cuarta parte.

Los niños que inician las peleas.

7 alumnos dejan este apartado en blanco.

Los que contestan identifican a dos niños por 6 alumnos y 4 respectivamente, que no considero representativo.

No hay ningún niño considerado al que perjudican, ya que aparecen dos nombres por dos alumnos identificados cada uno.

3° D.

Contestan al cuestionario 19 alumnos.

Primera parte.

14 alumnos contestan a casi todo no independientemente de si la conducta es negativa o positiva.

6 alumnos contestan a todo que no.

Segunda parte.

Lugares y conductas descritas.

8 alumnos dejan en blanco este apartado.

6 alumnos indican rumores, tacos en distintos lugares del interior del centro.

Tercera parte.

No se sienten agredidos ninguno de los alumnos encuestados.

Cuarta parte.

Un total de 10 alumnos deja en blanco el apartado de quien inicia las peleas, de los 6 alumnos que contestan los nombres son distintos y no coinciden en los cuestionarios.

No hay ninguna persona identificada como a quien perjudican.

VALORACIÓN DE 3º DE ESO.

A medida que aumentamos en el grado de los cursos, los niños indican menor número de conductas así como incitarse por contestaciones positivas en relación de las conductas descritas, interpreto como una falta de interés hacia el tema.

Hay un amplio número de cuestionarios que dejan en blanco el apartado de lugares y conductas descritas del segundo bloque.

La mayor parte de los niños, con la excepción de dos de ellos no se sienten agredidos.

La parte de quien inicia las peleas también queda mayoritariamente en blanco, así como los perjudicados.

Si hacerse mayor implica responsabilizarse de sus actos y no permitir intromisiones en la propia persona, parece que se consigue o los niños no comentan en los cuestionarios lo que sienten, por otra parte todos estos cuestionarios se pasaron en presencia de los tutores con lo cual, los niños no manifestaban sus ideas de forma espontánea.

Finalizado el análisis cualitativo de los cuestionarios, vuelvo a aclarar la cautela de la interpretación puesta que mi condición de persona en prácticas hace que se me escapen detalles que siendo tutor del curso u orientadora del centro, se darían por supuestas.

5.4.3. Resultados de mi auto evaluación y de las actividades.

A lo largo de las exposiciones que he llevado a cabo, y como consecuencia de la reflexión previa para ver que se incluía en la misma y que no tenía interés en un primer momento para los jóvenes, he de decir, que en un principio ha ido bien.

El objetivo principal era que los niños tomaran conciencia de qué es el maltrato entre iguales, su definición, personas implicadas, cauces de resolución e intervención. En algunos cursos he ampliado ya que los niños así lo demandaron y han conocido algunas ideas sobre la práctica de Tutoría de iguales, así como alusiones más

concretas a la importancia de las normas, su conocimiento y respecto por el grupo, o la dinámica de grupo que ha de ser lo más positiva posible, no solo para que se produzcan aprendizajes, sino para lo más importante, modelos sociales que seguir.

En cuanto al cuestionario en sí, algunos grupos no han entendido bien lo que se pedía, resultaba algo abstracto, no se ubicaban bien, pero como era el que tenía intención de pasar la orientadora del centro, no se le han podido hacer modificaciones. Considero que he resuelto adecuadamente las dudas, he ayudado a los niños a entender los ítems, y todo se ha desarrollado en un clima muy agradable.

La intervención que he realizado considero que ha sido correcta, falta la opinión de los tutores o de la orientación del centro, pero en algunos casos no puede darse ya que delegaron la hora completa de clase en mí, ausentándose de la misma.

Me hubiera gustado saber las opiniones de los docentes con respecto al tema y a las medidas disciplinarias pero no ha sido posible, por la premura de tiempo, aunque tenía una entrevista elaborada para tal fin.

Como se indica en el diario de campo que he llevado a cabo, la experiencia ha sido muy gratificante, aunque agotadora por la excesiva dedicación a este trabajo que he tenido en relación con el resto de mis compañeros de prácticas.

Me parece necesario, para concluir, que la valoración cualitativa de los cuestionarios resulta algo difícil de valorar, lo que esta permite dado el carácter que desempeño de alumna en prácticas solo pueden darse algunas pinceladas sobre lo que los niños han querido expresar en los cuestionarios, pero que si hubieran sido evaluadas por personas cualificadas, se hubiera sacado provecho de lo expuesto.

6. Toma de decisiones sobre la mejora y continuidad del programa.

Cuando la escuela ha abordado, ha discutido políticas contra el acoso, por más profunda y compleja que sea la misma contra la intimidación desarrollada en el centro, esta seguirá existiendo y cuando se produzca, el centro debe tener implementados unos enfoques estructurados que todo el mundo sepa utilizar.

Una vez que el acoso escolar es conocido, el acosador puede sentirse acorralado en un rincón y singularizado. Es básico que todas las escuelas tengan implementada una completa política contra el Bullying y que todos los profesores puedan dar un paso atrás antes de actuar.

Los profesores deben ser conscientes de la dinámica social en la clase, en todo el curso y en la escuela, en general, debe garantizar que cuando tenga noticias de algún incidente de acoso sigan una serie de pasos, basados en políticas y normas de del centro que tengan una lógica y una continuidad a largo plazo.

Una gran parte del trabajo del profesor es ayudar a desarrollar una cultura sana, crear un equilibrio dentro del grupo, ser protector de los débiles. En una escuela sana se implementará una política para abordar el problema del acoso escolar y para dar unas directrices claras apoyando a los profesores.

• PROFESORES.

• ALUMNOS.

A continuación señalo unas pautas a seguir en el tema que nos ocupa dirigido **a los profesores**:

INCIDENTE DE ACOSO ESCOLAR. RESPUESTA INMEDIATA.

Paso 1. Tener noticias del incidente de A.E.
--

Paso 2. Comprobar que la víctima está segura.
Paso 3. No tomar ninguna medida inmediata contra el /los autores. Ser imparcial y considerado.
Paso 4. Explicar el incidente al coordinador contra la intimidación, creado en el centro para tal fin.
Paso 5. Registrar el hecho por escrito. Rellenar el parte 1 del formulario de incidente de acoso que el centro ha de tener previsto.

INCIDENTE DE ACOSO: RESPUESTA A MEDIO PLAZO.

Paso 1. Decidir quién va a trabajar en este caso (preferiblemente dos personas).
Paso 2. Instantánea/diagnóstico: en qué punto puede incluirse este incidente dentro de la lista de evaluación del incidente de acoso.
Paso 3. Plan de acción: la respuesta debe estar a la altura del incidente.
Paso 4. Rellenar la parte 2 del formulario de incidente de acoso.

Cualquier centro que tenga políticas efectivas contra la intimidación ya habrá asignado a su equipo de expertos. Con criterio conocido y funciones concretas, ayudar a los profesores y ayudar a crear al desarrollo de un entorno seguro. Se trata de construir un sistema que apoye una cultura de la seguridad.

Ejemplo de formulario. Anexo 2.

Un par de cuestiones que conviene aclarar dentro de este punto: diagnóstico y escoger las intervenciones.

1.- Diagnóstico.

Este proceso es muy importante, es crucial que el profesor que redacte el informe describa el incidente inicial de manera amplia. La herramienta de diagnóstico no está pensada para determinar que existe una relación entre algo que hizo la víctima y lo que le ocurrió al ser acosada. Tampoco se trata de atribuir culpas o causas, ni para encontrar circunstancias atenuantes, el objetivo es recoger información básica y analizarla de manera natural y en torno al hecho

Puntos clave de diagnóstico Pepler y Crais (2002).

–¿El acoso y la victimización son graves?
–¿incluye alguna agresión física o verbal seria?
–¿El acoso o la victimización son frecuentes?
–¿tiene lugar con frecuencia dentro de la vida del niño?
–¿El acoso o la victimización son omnipresentes?
–¿Ocurre en diversos contextos, por ejemplo, el hogar, la escuela, la comunidad.

–¿El acoso o la victimización son crónicos?

–¿Han representado un problema durante mucho tiempo, por ejemplo, desde la primera infancia?

Se puede elaborar una lista de evaluación del incidente de acoso del tipo siguiente.

Afirmaciones a la luz de este incidente en concreto.

- Es un caso de trato desconsiderado por parte de un niño, en broma y cuyo comportamiento hacia otro más débil se ha malinterpretado como algo deliberado, personal y cruel?
- Se trata de un incidente aislado entre iguales que normalmente se llevan bien entre ellos?
- Forma parte de un patrón de acoso continuado, conocido por los demás el grupo de iguales?
- La víctima no forma parte del grupo de iguales del protagonista.
- La víctima tiene necesidades especiales o presenta alguna discapacidad?
- La víctima se ha quedado muy afectada?
- Los espectadores muestran poca compasión ante la situación de la víctima?

El objetivo que tiene utilizar una lista de comprobación es que el visor se esfuerza por identificar lo que el incidente de acoso, puede explicar sobre la relación entre los actores principales implicados en él. Es importante consultar con el grupo e iguales más ampliamente.

2. – Escoger la intervención.

Los centros seguros ofrecen un entorno que elimina la aleatoriedad y reactividad de las respuestas no meditadas al acoso. Han de coexistir en una línea de estrategias basadas en el currículo o centradas en los estudiantes, cuya experiencia servirá de base para los recursos prácticos y el apoyo que consecuentemente va han determinar los centros.

Se garantiza la seguridad a largo y corto plazo del estudiante implicado. Las estrategias a seguir son muy numerosas y variadas. No son sancionadoras ni rígidas, sino que están basadas en el sentido común y pueden utilizarse combinadas con otras.

Los centros conocen respuestas tradicionalmente llamadas blandas o duras, que están en la línea de:

- Solicitud de cooperación del tutor por parte del miembro clave asignado.
- Discusión acosador–acosado o víctima y se consideran incidentes simples, al darse cuenta el intimidador del daño causado.
- Si el incidente ha sido aislado, no existe una sanción de desequilibrio de poderes como de conflicto, y se usa un enfoque de resolución del mismo.
- si todo ha fallado, el comportamiento es más grave, se incorporan enfoques de modificación de comportamiento o disciplinarios, dejándolo después de claseexpulsión, como último recurso.

El problema surge cuando la escuela solo cuenta con este tipo de respuestas, asignando arbitrariamente consecuencias, castigos pero que no desarrolla ningún procedimiento de gran alcance para instituir el cambio y fomentar entornos seguros.

Propongo, siguiendo a Sullivan (2002), que el centro adopte un enfoque general y añada las siguientes estrategias a sus medios contra el acoso.

- Iniciativas basadas en el currículo como aprendizaje interactivo en el aula sobre la intimidación, así como no descuidar las habilidades sociales.
- Programas de prevención como formación para el liderazgo.
- Estrategias interactivas para permitir el aprendizaje a través de la experiencia como teatro social.
- Enfoques que ofrezcan apoyo, como tutoría de iguales.
- Necesitan intervenciones que cambien la dinámica social, como el enfoque *de ninguna culpa*.

De esta manera, se refuerza con cimientos más sólidos, apoyo a los tutores y al centro, se sostiene sobre políticas claras, profesores que saben qué hacer y qué no hacer; estudiantes que saben que pueden acudir a los adultos si aparecen problemas y que saben qué es sentirse seguro y valorado.

Siguiendo con esta línea es imprescindible hablar de la adopción de valores y creencias que sostengan el entramado social de los centros. Aunque no sea una garantía de éxito, sí que es una parte esencial de la lucha contra el comportamiento intimidador. Este enfoque fue defendido por Olweus (1993) en Escandinava y luego aplicado en Reino Unido por Smith en 1994. No olvidemos en España las aportaciones que al respecto han hecho Rosario Ortega.

A continuación señalo unas pautas a seguir en el tema que nos ocupa dirigido **a los alumnos**.

• **PROGRAMAS DE MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL**

Este tipo de programas se caracterizan por ser propuestas de intervención definida de manera previa y por su énfasis en el cambio individual del alumnado sobre los que se quiere intervenir.

• **Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)**

Naturaleza	Preventiva y terapéutica
Destinatarios	– Alumnos/as que no manifiestan problemas en su desarrollo de competencia social. – Alumnos/as con problemas en la interacción social
Objetivo	En alumnos sin problemas: Optimización de los recursos sociales que cada sujeto posee. En alumnos con problemas: eliminar esos problemas
Intervención	• De carácter cognitivo-conductual • Centrada en la enseñanza de comportamientos específicos dirigidos a la mejora del desempeño social. • Centrada en el desarrollo de elementos cognitivos y afectivos relacionados con los procesos de interacción.
Elementos interés	• La búsqueda de la transferencia en los aprendizajes que se trabajan
Estrategias	• Se trabajan los mismos contenidos en varios contextos • Trabaja sobre contenidos que resulten relevantes, significativos y funcionales para los alumnos (poner en práctica).
Finalidad	

	• La promoción de la competencia social en niños y adolescentes en edad escolar. • El desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social.
Estructura	6 áreas cada una se divide en habilidades cinco por cada una de las áreas un total de 30: • una para ser trabajada en el aula • otra para ser trabajada con la familia
Áreas	• Habilidades básicas de interacción social. • Habilidades para hacer amigos/as. • Habilidades conversacionales. • Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. • Habilidades de solución de problemas interpersonales. • Habilidades para relacionarse con los adultos.
Técnicas	• La de compañeros tutores: los iguales se convierten en modelos cercanos de aprendizaje (se toma ejemplo). • Entrenamiento autoinstruccional: se pretende la autorregulación por medio de pautas estructuradas de actuación que el alumno repite al afrontar una situación interactiva. • La práctica: ensayo y ejecución de conductas y habilidades que tienen que aprender (role-playing y la práctica oportuna). • Uso de tareas para que continúen sus aprendizajes en otros contextos. • Instrucción verbal: el modelado, el modelamiento, el reforzamiento y la retroalimentación.

Respecto a la naturaleza, son semejantes, pues ambas son preventivas aunque el PEHIS es también terapéutico. Sin embargo, una va destinada a alumnos que presentan problemas de habilidades sociales y la otra va destinada a todos los alumnos en general con la finalidad de promover la paz.

• Habilidades Sociales Y Autocontrol En La Adolescencia (HSAA).

Naturaleza	Aprendizaje estructurado o adiestramiento psicoeducacional
Destinatarios	Alumnos/as adolescentes con problemas de conducta: agresividad, retraimiento o inmadurez social.
Objetivo	Aumentar la capacidad de aprendizaje de los sujetos, permitiendo así que éstos alcancen una mayor calidad de vida.
Características programa	Combinación de distintos elementos instruccionales: el modelado, la representación de papeles, la retroalimentación del rendimiento y la transferencia del adiestramiento o generalización. Entorno de aprendizaje sea similar al entorno donde se desarrollaría la conducta que se va a trabajar.
Fases	1º Organizar el trabajo de grupo: selección de los participantes, el número, duración y frecuencia de las sesiones y la preparación de a los alumnos/as. 2º Sesiones de aprendizaje: cada una centrada en una única habilidad y seguirá la misma secuencia de trabajo.

	3º Fase de retroalimentación: el alumno que ha desempeñado el rol de actor principal escuchará los comentarios de sus compañeros sobre su actuación. 4º planteamiento de tareas: facilitar la generalización de lo aprendido en contextos reales.
Estructura	50 habilidades diferentes * agrupadas en 6 grupos
Áreas	• Primeras habilidades sociales • Habilidades sociales avanzadas • Habilidades relacionadas con los sentimientos • Habilidades alternativas a la agresión • Habilidades para hacer frente al estrés • Habilidades de planificación

El HSAA va destinado a alumnos/as adolescentes con problemas de conducta: agresividad, retraimiento o inmadurez social y el CEC va destinado a todos los alumnos en general con la finalidad de promover la paz y evitar la violencia. Por tanto uno es para *curar* y el otro para *prevenir*.

• **Programa De Reforzamiento De Las Habilidades Sociales, Autoestima Y Solución De Problemas (HSASP).**

Naturaleza	• Enfoque preventivo y grupal de mejora de la convivencia social.
Destinatarios	• Alumnos/as que manifiestan claros problemas de habilidades sociales • Alumnos que no la manifiestan.
Objetivo	• Favorecer el desarrollo de los alumnos/as en habilidades y competencias claves en las relaciones interpersonales. • Que los alumnos aprendan a ser personas, a convivir y a pensar resolviendo los problemas que le plantea su propio autoconcepto y las relaciones sociales con los demás.
Elementos interés	• La reflexión se realiza sobre un lápiz y papel.
Finalidad	Alumno reflexione sobre las características de las situaciones de interacción social que se le presentan en la vida ordinaria y el papel que desempeña en dichos momentos y qué sentimientos le generan.
Estructura	Programa estructurado en 3 niveles * cada uno con un cuaderno de trabajo para los alumnos/as: • el nivel I dirigido a 2º ciclo • el nivel II a 3º ciclo de primaria • el nivel III a estudiantes de secundaria
Técnicas	• Ensayo de conducta • El modelado • Las instrucciones

Ambos se parecen en la naturaleza y en sus destinatarios, pues se trata de un enfoque preventivo y grupal de mejora de la convivencia social y va destinado tanto para quienes presenten tales problemas como para quienes no lo presenten.

• **Método De Enseñanza De Soluciones Cognitivas Para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI).**

Naturaleza	Programa de enseñanza sistemática de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia Carácter preventivo
Destinatarios	Escolares entre 4 y 10 años
Objetivo	Evitar problemas interpersonales entre los alumnos/as
Intervención	El programa se lleva a los alumnos/as a través de un proceso de reflexión guiada sobre distintas situaciones de conflicto interpersonal. Los participantes realizarán un análisis de la situación que se presenta, de los factores que están interviniendo, de los recursos que se poseen para afrontar la situación con éxito
Estructura	7 situaciones * 6 de conflicto interpersonal * 1 no problemática para aprender a discriminar las una a las otras * cada una se analizará en 6 sesiones
Secciones	• Identificar una situación-problema • Describir una situación-problema • Generar alternativas a una situación-problema • Anticipar consecuencias por actuar de determinada manera. • Elegir una alternativa • Diseñar un plan
Sesiones	2 sesiones semanales de 1 h. cada una a lo largo de todo un curso escolar
Pautas Metodológicas	• La estrategia básica de enseñanza que utiliza es el aprendizaje por experiencias • La principal fuente de refuerzo es el social • Se aplica en grupo, pero es necesario una atención individualizada • El profesor es un modelo de comportamiento en los conflictos • Introducir el contenido de las secciones mediante carteles u otros recursos didácticos. • Seguir el guión de reflexión que aparece en los materiales del profesor.

El diseño de programas sobre cauces de actuación sobre el fenómeno Bullying es muy amplio y hay grandes aportaciones de autores recientes que se podrían aplicar con facilidad en las aulas, sin embargo he seleccionado y elaborado, de entre la información que consulté los que quedan indicados arriba, puesto que creo que por sí solos agrupan todos los cauces de interés con respecto al tema. De este modo, tenemos para niños etiquetados de violentos, con autoestima baja, para evitar problemas interpersonales, habilidades sociales. Al margen de que los profesores tengan claro qué hacer ante una situación de Bullying.

Aclaración.

Dado que el programa que he elaborado se refiere concretamente al Bullying, todo lo que en él aparece tiene que ver con el tema, sin embargo, ha de quedar claro, que no todas las conductas negativas consideradas violentas que se dan en los centros en torno a las relaciones de los escolares son necesariamente de acoso.

Considero necesario establecer una diferenciación entre violencia, conflicto, agresividad ya que acoso ha quedado explicado en apartados anteriores.

Violencia: en primer lugar, la violencia se define como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, por debajo de sus realizaciones potenciales. Así mismo, se considera como aquella situación o situaciones en que dos o más

individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.

Conflicto: este concepto aparece generalmente asociado a una valoración negativa, debido a que se confunde conflicto con violencia. Un conflicto puede resolverse también de forma no violenta. Mientras que la violencia no es innata en los seres humanos sino que es un aprendizaje, el conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativamente y constructivamente de forma no violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

Agresividad. Término abordado por distintas teorías psicológicas, la mayoría de estas no han logrado una definición consensuada. En términos generales la agresión se caracteriza por el fin de lesionar a otro organismo o al propio, pero es necesario añadir a lo anterior la intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar. La diferencia entre agresividad y agresión, el término agresión debería utilizarse para designar un acto en sí, un acto palpable y efectivo. La agresividad, sin embargo, es el término empleado para aludir a la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNANDEZ, I. 2001. **Guía para la convivencia en el aula**. Madrid. Praxis.
 - LERA, MJ. 2003. **Los problemas de violencia en los centros educativos**. Sevilla. Morata.
 - ORTEGA, R. 2004. **Violencia escolar, estrategias de intervención**. Visor. 1998.
 - RICHARDS, E. 1999. **Programa interdisciplinario de investigaciones en educación**. Santiago de Chile. Nuño.
 - **Informe del Defensor del Pueblo Español. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria**. Madrid. 2000.
 - VINYAMATA, R. 2000. **Aprender del conflicto. Conflictividad y educación**. Barcelona. Grao.
 - CEREZO, R. 1998. **Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación y metodología. Propuestas de intervención**. Madrid. Pirámides.
 - La dinámica Bullying. **Violencia entre escolares. Diversos enfoques metodológicos**. Revista PS. Universa tarraconense. Vol. XIV.
 - AGUILERA, A. 1995. **El conflicto educativo como sistema social**. Barcelona. Marcombo.
 - **Patios abiertos y patios cerrados**. PS. Cultura de la institución. Barcelona. Marcombo.
 - ANGUERA, MT. 1995. **Metodología cualitativa**. Madrid. Kiap.
 - CARRASCO, J. 2000. **Aprendo a investigar en educación**. Madrid. Kiap.
- Pepler y Crais 2002. *marking a difference in Bullying*. Abril 2002. la Masch. Edición.
- BOLIVAR, A. 1998. **La evaluación de valores y actitudes**. Madrid. Alianza. Anaya.
 - RODRIGUEZ GIL, J. GIL FLORES, J. 2004. **Análisis de datos en la investigación educativa. Resolución de supuestos prácticos**. Edición digital. España.
 - OLWEUS, D. 1998. **Bullying at schollos**. Washington.
 - **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid. Morata. 1998.
 - **Sweden. En PK, Smith Edición**. 1999.
 - MARTIN, E. FERNANDEZ, I. 2003 **La intervención en los centros escolares, mejora de la convivencia y prevención de conflictos**. Morata.
 - NUÑEZ, I. **Fundamentos y perspectivas de la reforma educativa**. Chile. 1999.
 - MINEDUC. **Programa MECE Media. Convivencia escolar y resolución de conflictos en**

educación media. Santiago de Chile. 1999